

Marcus Steinbrenner

## Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften

Die höchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten aber hat der Mensch.  
(Walter Benjamin)

### 1. Konstellationen und Spannungsfelder

Auf der Suche nach Begriffen für die Beschreibung einer Form des Textbezugs in Literarischen Gesprächen (vgl. Härle; Steinbrenner (Hg.) 2004) brachte mich eine Konstellation aus drei Bezugspunkten auf den Mimesisbegriff. Etymologisch verweist der Begriff „Konstellation“ auf „die auf die Schicksale der Menschen einwirkende Stellung der Gestirne“ und wurde dann verallgemeinert und säkularisiert zu „Stellung und Anordnung bestimmter Faktoren“.<sup>1</sup> Konstellationen ereignen sich und haben immer auch etwas Zufälliges und Ungeplantes an sich – darin liegt ihre Chance und ihr Risiko für einen Forschungsprozess.<sup>2</sup>

Der erste Bezugspunkt für meine Auseinandersetzung mit dem Mimesisbegriff ist Walter Benjamins *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. Hier charakterisiert Benjamin das Lesen und insbesondere das Lesen des Kindes als einen mimetischen Prozess (vgl. z. B. Jörnitz 2002, S. 219-249). Ich beschäftigte mich mit dem Text im Rahmen eines Seminars zur Autobiographie und verfolgte den Mimesisbegriff dann weiter in Benjamins theoretischen Schriften. In seinem nichtveröffentlichten Versuch *Über das mimetische Vermögen* bestimmt Benjamin Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten“, die für den Menschen, so seine anthropologische Annahme, grundlegend ist (Benjamin 1977 [1933], S. 210). Diese ist verbunden mit der sprachtheoretischen Annahme, nach der das mimetische Vermögen in unserer Kultur vor allem „in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens“ (Benjamin 1977 [1933], S. 213).

Über einen Mitarbeiter im Berliner Sonderforschungsbereich *Kulturen des Performativen* lernte ich kurze Zeit später das Forschungsprojekt *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln* von Gunter Gebauer und Christoph Wulf kennen.<sup>3</sup> Gebauer und Wulf leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Mimesisbegriffs (vgl. u. a. Wulf 1997a, Gebauer; Wulf 1998, 2003) und insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen

<sup>1</sup> Stichwort „Konstellation“. In: Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprachen. 24., durchges. und erw. Aufl. CD-Rom-Version. Berlin: de Gruyter 2002.

<sup>2</sup> Zu einem „Denken in Konstellationen“, auch im Rahmen von Forschungsprozessen, vgl. Seelinger 2003, insbes. S. 15-26 – hier mit engem Bezug zu Adorno und Benjamin.

<sup>3</sup> Es handelt sich hier um das Teilprojekt B5 des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* an der FU Berlin: [http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5\\_2007.html](http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_2007.html) (zuletzt eingesehen am 12.06.2009).

jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten (vgl. Wulf 2004ff., siehe Abschnitt 2 des Aufsatzes).

Einen dritten Bezugspunkt bildet schließlich die Habilitationsschrift Ulf Abrahams mit dem Titel *StilGestalten* – ein ebenfalls eher zufälliger Fund, da es leider nach wie vor keine aktuelle deutschdidaktische Bibliographie gibt. In einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik weist Abraham hier Analyse und Mimese unter anderem mit Bezug auf das Schleiermachersche Begriffspaar *Divination* und *Comparation* als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative“ aus (vgl. Abraham 1996, insbes. Kap. 2.2, S. 173-199, vgl. auch Abraham; Kepser 2005, S. 102-107).<sup>4</sup> Eine gezielte Suche ergab dann eine Fülle an Anknüpfungspunkten in Literaturdidaktik (vgl. u. a. Belgrad 1996, Köster 1997, Maiwald 1999, Bredella 2007), Kunstpädagogik (vgl. u. a. Seelinger 2003, Wulf 1991), Religionspädagogik (u. a. Laeuchli 1987), Allgemeiner Pädagogik und Didaktik (vgl. u. a. Marsal 2005, Mattheis 1998, Rumpf 1994, 2004) und Bildungstheorie, insbesondere in Bezug auf ästhetische Bildung (vgl. u. a. Ruge 1997, Schulz 1997).

Als Beispiel für die Bezugnahme auf Mimesis greife ich hier Horst Rumpf heraus. Er ist zwar kein Literaturdidaktiker im engeren Sinn, hat sich aber schon häufiger zu literaturdidaktischen Fragen geäußert (vgl. u. a. Rumpf 1997). Ich habe ihn ausgewählt, da er bestimmte Formen des *Sprechens* als mimetisch charakterisiert und damit den von mir untersuchten Gegenstand, Literarische Gespräche, berührt. In der literaturdidaktischen Diskussion wird Mimesis bislang überwiegend auf Formen des Schreibens bezogen.

Horst Rumpf spricht von einer „teilnehmenden“, „bildhaften“, „mimetisch vergegenwärtigenden Sprache“. In Bezug auf Wagenschein'sche Unterrichtsgespräche bemerkt er:

Sprache stellt hier nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegelt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter. (Rumpf 2004, S. 60)

An anderer Stelle charakterisiert er sie als

eine Sprache, die im imaginären Zeigefeld statthat, die auf Klang, Gebärde, Andeutung setzt und die im Gespräch mit seinen situativen Komponenten verwurzelt bleibt. In der nicht ausformulierte Anspielungen möglich sind, in die Mundartliches hineinspielt, die auf syntaktische Gerundetheit keinen Anspruch erhebt. Eine Sprache, gebunden an hier und jetzt entstehende Ideen, Imaginationen, Vergleiche. (Rumpf 1994, S. 119)

Charakteristisch für Rumpf, aber auch für die anderen der hier genannten Autoren ist, dass sie zumeist keine genauere theoretische Bestimmung und Herleitung des Mimesisbegriffs leisten und dass sie keine oder nur wenig Beispiele in Form von Schülerprodukten oder Gesprächsaufzeichnungen anführen, die das Gesagte konkretisieren. So bleiben die Texte vage und andeutend. Gerade bei Rumpf hat die Sprache dabei häufig eine stark rhetorische Dimension, die beim Leser z. B. durch bildhafte Ausdrücke oder die Reihung von Substantiven und Relativsätzen

<sup>4</sup> Das Begriffspaar erinnert an die Dialektik von Mimesis und Ratio bei Adorno. Zugleich weist es eine Verwandtschaft mit anderen in der Literaturdidaktik diskutierten „Zielalternativen“ auf, z. B. „Literarische Erfahrung – Interpretation“ bei Eggert; Berg; Rutschky (1975).

bestimmte Eindrücke und analoge Vorstellungen hervorrufen will (vgl. v.a. das zweite Zitat). Diese Vagheit hinsichtlich der theoretischen Verortung und der empirischen Konkretisierung hat eine ihrer Ursachen in einer Eigenart literaturdidaktischer Theoriebildung. Diese findet häufig in einer Art *Zwischenraum* statt, von dem aus Bezug genommen wird auf konkretes Unterrichtsgeschehen einerseits und auf theoretische Konstrukte, z. B. aus der Literatur- und der Kulturtheorie, andererseits, die nicht für diesen Zweck geschaffen wurden.<sup>5</sup> In beide Richtungen drohen Gefahren und man begibt sich rasch in vermintes Gelände:

Bei der Bezugnahme auf literatur- und kulturtheoretische Begriffe und Konstrukte tritt zunächst ein Problem auf, das Wilhelm Köller für die Begriffe „Perspektivität“ und „Sprache“ verdeutlicht. Diese

teilen miteinander das Schicksal, im strengen Sinne des Wortes undefinierbar zu sein. Allenfalls lässt sich phänomenologisch beschreiben, worauf sie sich beziehen. Beide Begriffe müssen als anthropologische Grundbegriffe verstanden werden, die keine Theorie vollständig in ihre Gewalt bringen kann, weil sie auf zwei Urphänomene menschlicher Existenz Bezug nehmen, die wir nicht distanziert von außen betrachten können, weil wir in unseren Lebensprozessen und Vorstellungsbildungen immer schon in sie verwickelt sind. [...] Für sie gilt in besonderem Maße das, was Nietzsche über komplexe Begriffe mit einer langen Entwicklungsgeschichte gesagt hat: ‚Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozeß semiotisch zusammenfaßt, entziehn sich der Definition; definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat.‘ (Köller 2004, S. 3)

Es gibt kaum einen Begriff mit einer längeren Entwicklungsgeschichte als den Mimesisbegriff,<sup>6</sup> weshalb in diesem Aufsatz auch keine trennscharfe Definition geleistet wird. Hinzu kommt, dass diese Begriffe natürlich nicht für eine Verwendung in der Literaturdidaktik geschaffen wurden und dass Benjamin, Derrida et al. bei der Formulierung ihrer Theorien nicht primär an Lernende und Lehr-Lernkontexte dachten. Daraus kann man eine prinzipielle Absage an den Gebrauch derartiger Begriffe und Theorien im Rahmen der Literaturdidaktik ableiten und sich z. B. im Rahmen einer stärker ethnomethodologisch orientierten Forschung darauf konzentrieren, Theorien und Konstrukte vor allem oder gar ausschließlich aus dem so genannten empirischen Material heraus zu generieren. Unabhängig von der Frage, ob und wie dies überhaupt und erst recht für in der Literaturdidaktik sozialisierte WissenschaftlerInnen möglich ist, denke ich, dass damit auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und der Literaturdidaktik eine wichtige Wurzel gekappt wird.<sup>7</sup> Es ist ja nicht so, dass die Begriffe und Theorien, von denen hier die Rede ist, im empiriefreien Raum entstanden sind – im Gegenteil: Sie nehmen

<sup>5</sup> Der Bezug auf „konkretes Unterrichtsgeschehen“ ist natürlich immer schon vermittelt und es gibt auch ganz andere Formen der Theoriebildung. Die holzschnittartige Darstellung dient mir aber zur Verdeutlichung eines Problems, das viele Arbeiten und Ansätze betrifft.

<sup>6</sup> So Monika Ritzer, die dabei zugleich auf die Aktualität des Begriffs verweist: „Über Mimesis zu schreiben, ist heute keine dankbare Aufgabe. Nicht nur, dass man sich über 2000 Jahre an der Auslegung versucht – Mimesis ist wohl der poetologische Begriff mit der längsten Traditionslinie. Hinzu kommen auch noch offene Fragen der jüngsten Debatte: Denn nach der Diskreditierung, die der Begriff – reduziert auf ‚Nachahmung der Wirklichkeit‘ – seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert [...] erfahren hatte, erlebt er in den letzten Jahren eine unerwartete Renaissance“ (Ritzer 2004, S. 81).

<sup>7</sup> Dies ist keine prinzipielle Absage an ethnomethodologische Forschungsansätze. Der Vergleich unterschiedlicher Unterrichtskulturen durch nicht in der untersuchten Kultur sozialisierte ForscherInnen ist hier z. B. ein interessanter Ansatz. Vgl. hierzu Arbeiten und Ansätze im Rahmen des IAMTE [International Association for the Improvement of Mother Tongue Education: <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html> (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)].

auf „Urphänomene menschlicher Existenz Bezug“ (Köller) und sind darin häufig gerade das Resultat des Versuchs, Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. Beim Versuch, sie für die Beschreibung von Unterrichts- oder Gesprächsprozessen zu verwenden, rücken sie in einen neuen Kontext, bilden eine neue Konstellation und verändern dadurch ihren Gehalt. Dies stellt eine Herausforderung, aber zugleich auch eine Chance dar, und zwar für beide Seiten, die sich gegenseitig befruchten und unter einem neuen Blickwinkel erscheinen können. Die Literaturdidaktik kann auch in dieser Hinsicht die Rolle einer *Vermittlerin* spielen (die ihr ja eigentlich liegen müsste).

Bei der Bezugnahme auf konkretes Unterrichtsgeschehen kommt man in der aktuellen didaktischen Großwetterlage besonders rasch in vermintes Gelände und ist den hohen Ansprüchen der herrschenden empirischen Unterrichtsforschung an Objektivität, Reliabilität und Validität ausgesetzt. Im abschließenden Plenarvortrag von Norbert Groeben auf dem Symposium Deutschdidaktik 2004 unter dem Titel *Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung* kommen diese prägnant zum Ausdruck. Die nicht streng methodisch kontrollierte Interpretation von Einzelbeispielen, wie ich sie hier vornehme (vgl. Abschnitt 3 des Aufsatzes), und die Bezugnahme auf einen nicht definierbaren und mithin auch schwer operationalisierbaren Begriff wie den der Mimesis kann diesen Ansprüchen kaum genügen.<sup>8</sup>

Kennzeichnend für den Vortrag bzw. Aufsatz Groebens ist, dass er (schon im Titel) suggeriert, dass es bisher keine deutsch-didaktische Unterrichtsforschung gab, dass er Unterrichtsforschung primär als Messung des unmittelbaren Outputs/ Lernerfolgs definiert und dass er über 22 Seiten lang Ansprüche an eine solche Unterrichtsforschung aufstellt, um dann auf zwei Seiten die konkrete Umsetzbarkeit, das ‚Wie?‘, zu besprechen. Dabei beschränkt er sich bezeichnenderweise auf (durchaus sinnvolle) institutionelle und administrative Vorschläge, verschiebt damit aber die Einlösung der Ansprüche in eine ferne Zukunft, von der unsicher ist, ob sie überhaupt eintritt. Das hat Züge eines Phantasmas, angesichts dessen vor allem der einzelne Forscher / die einzelne Forscherin in den derzeitigen Forschungsstrukturen nur scheitern kann und das in dieser Form eher lähmt als beflügelt und inspiriert.<sup>9</sup> Vielleicht ist der von Groeben skizzierte Weg als *ein* Weg deutschdidaktischer Unterrichtsforschung und für bestimmte Fragestellungen sinnvoll.<sup>10</sup> Groeben spricht aber von *dem* Weg und schließt damit andere Ansätze implizit aus, die er auch schlicht nicht erwähnt.<sup>11</sup> Der Text hat ganz im Sinne Foucaults die Funktion, den deutschdidaktischen Diskurs durch Prozeduren der Ausschließung, der Kontrolle und Einschränkung und der Verknappung der sprechenden Subjekte zu ordnen (vgl. Foucault 1998 [1970]). Die gesamte sogenannte Empirisierung der Deutschdidaktik kann unter diesem

<sup>8</sup> Das hier Gesagte gilt in gleicher Weise für alle anderen in der Literaturdidaktik populären und häufig als ‚Hochwertwörter‘ paradoxerweise abgewerteten Begriffe wie ‚Imagination‘, ‚Identität‘ oder auch ‚Verstehen‘ – und meines Erachtens auch für den Kompetenzbegriff.

<sup>9</sup> Bezeichnend für den Ansatz ist zudem seine Sprache, unter anderem die gehäufte Verwendung des Modalverbs ‚muss‘. Ein Beispiel: „[...] es müssen die Störvariablen kontrolliert werden: wie eben das Engagement der Lehrenden, evtl. die Charismatik der Lehrerpersönlichkeit, der Neuigkeitseffekt etc.“ (Groeben 2005, S. 10). Innerhalb seines Sprachspiels, wie es Groeben selbst nennt (vgl. ebd., S. 7), ist die Bezeichnung der für den Literaturunterricht wohl zentralen Einflussfaktoren als Störvariablen stimmig.

<sup>10</sup> Für die von Groeben propagierte Wirkungsforschung halte ich allerdings gerade für den Bereich des Literaturunterrichts qualitative und auch biographisch orientierte *Langzeitstudien* für weitaus sinnvoller als die Messung der ‚definitorischen oder charakteristischen Merkmale der Kurzgeschichte‘, die SchülerInnen unmittelbar nach einer Unterrichtseinheit kennen (vgl. Groeben 2005, S. 129). Was davon bleibt, ist fraglich. Unter den gegebenen Forschungsbedingungen und -strukturen sind solche Forschungen allerdings noch schwerer zu verwirklichen.

<sup>11</sup> Ich denke hier z. B. an Eggert; Berg; Rutschky (1975), Nündel; Schlotthaus (1978), Heuermann et al. (1982), Müller-Michaels (1987), Rupp (1987), Wieler (1989) und Christ et al. (1995).

Blickwinkel betrachtet werden, wobei solche Ordnungsbewegungen zur Ausbildung einer Disziplin gehören und entsprechende Gegenbewegungen provozieren. So setzte Andrea Bertschi-Kaufmann in ihrem Plenarvortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2008 hier auch einen deutlich anderen Akzent, wobei sie sich im Titel des Vortrags wie auch im Vortrag selbst mehrfach auf Walter Benjamin bezieht.<sup>12</sup>

Ich möchte im Folgenden anhand eines Forschungsansatzes an der FU Berlin einen Weg aufzeigen, wie vielleicht auch mit dieser spannungsgeladenen Lage der Literaturdidaktik im Zwischenraum umgegangen werden kann. Es handelt sich dabei um das bereits zu Anfang zitierte Teilprojekt des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“.

## 2. Mimesis und die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen

Eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren – dies stellt wohl die allgemeinste Form einer Begriffsexplikation dar. In *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft* (1998 [1992]) leisten Gunter Gebauer und Christoph Wulf eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Begriffs.<sup>13</sup> Sie liefern dabei keine Definition, sondern zeichnen seine Entwicklung von der antiken griechischen Philosophie (Aristoteles, Platon) bis in die Jetztzeit (Adorno, Benjamin, Derrida) nach und stellen dabei zentrale Merkmale und Dimensionen des Mimesisbegriffs heraus. Theoriebildung geschieht hier als geschichtliche Rekonstruktion und Herstellung einer Konstellation von unterschiedlichen Verwendungsweisen und Merkmalen eines Begriffs. Auf diese Weise wird eine Art von Begriffsraum aufgespannt.

Ich kann die historischen Positionen und auch die zentralen Dimensionen des Mimesisbegriffs in diesem Rahmen nicht anführen und verweise dafür auf die Darstellung von Gebauer und Wulf (1998). An anderer Stelle habe ich zentrale Aspekte des Mimesisbegriffs herausgearbeitet und sie auf sprachlich-literarisches Lernen bezogen (vgl. Steinbrenner 2009). Hier möchte ich versuchen, den Mimesisbegriff auf Gesprächsäußerungen zu beziehen und dadurch zu konkretisieren. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur drei mir besonders wichtig erscheinende Aspekte nennen:

(1) Mit Walter Benjamin kann Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten“ (Benjamin 1977 [1933], S. 210) aufgefasst werden. Beim Produzieren von Ähnlichkeiten entsteht etwas Neues, das dem Vorgegebenen ähnlich, nicht aber mit ihm identisch ist. Mimesis ist damit mehr als Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem kommt das nachahmende Subjekt mit ins Spiel. Seine Einbildungskraft gestaltet den Nachahmungsprozess mit, so dass das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann (vgl. Wulf 1997a, S. 1015): Es wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst aus-

<sup>12</sup> Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008): «... über und über beschneit vom Gelesenen». Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2008 in Köln: [http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann\\_Vortrag](http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag) (zuletzt eingesehen am 12.06.2009).

<sup>13</sup> Seit ungefähr 1990 beschäftigen sich Gunter Gebauer und Christoph Wulf mit dem Mimesisbegriff und seit 1999 mündete dies dann auch in empirische Untersuchungen. Dies zeigt, wie lange solche Forschungsprozesse dauern.

drückt. Seit seiner Entstehung und schon bei Platon verweist der Begriff auf diese drei Momente (vgl. Erhart 2000).

(2) In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker von unmittelbar sinnlichen (körperlichen oder visuell-bildhaften) Bereichen in den unsinnlichen Bereich der Sprache und der Schrift:

Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit (Benjamin 1977 [1933], S. 213).

Zugänglich werden diese „unsinnlichen Ähnlichkeiten“ durch den Akt des Lesens. Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine Einbildungskraft (Imagination) und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, so dass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens sinnlich-mimetische Erfahrungen gemacht werden können.<sup>14</sup>

(3) Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und kann einen nicht-instrumentellen Bezug zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Dieser offene und unverfügbare Charakter unterscheidet Mimesis von eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitationsprozessen. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der Anähnlichung aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Mit Verweis auf Benjamin einerseits und Jürgen Grzesik andererseits sieht auch Cornelia Rosebrock die Qualität der mentalen Operationen bei poetischer Sprache auf Lesersseite insbesondere durch das mentale Herstellen von Analogien bestimmt: „Während für informatorische Texte die Bedeutung der Worte und Sätze über Konventionen weitgehend geregelt ist, provoziert poetische Sprache darüber hinaus Analogien verschiedenster Art und Komplexität“ (Rosebrock 2008, S. 95).

<sup>15</sup> Diese Ambivalenz bringt Derrida mit einer Analogie von Mimesis und *pharmakon* in seiner Bedeutung als Heilmittel und Gift zum Ausdruck: „Die Nachahmung entspricht ihrem Wesen, ist das, was sie ist – Nachahmung –, nur dann, wenn sie in irgendeinem Punkte fehler- oder eher noch mangelhaft ist. Sie ist ihrem Wesen nach schlecht. Sie ist nur gut, wenn sie schlecht ist. Insofern ihr das Scheitern eingeschrieben ist, hat sie keine Natur, hat sie nichts, was ihr eigen ist. Ambivalent, mit sich spielend, sich selbst entwischend, sich nur erfüllend, indem sie sich aushöhlt, gut und schlecht zugleich, verschwägert sich unentscheidbar die *mimesis* dem *pharmakon*“ (Derrida 1995, S. 157f., vgl. hierzu auch Lang 1998, S. 9-23). Aus diesem Grund geben Gebauer und Wulf ihrem Kapitel zu Derrida auch den Titel: „Der Zwischencharakter der Mimesis“ (Gebauer, Wulf 1998, S. 406-421). Vielleicht ist der Begriff deshalb für eine Didak-

Die drei hier angeführten Punkte können vielleicht auch eine Antwort auf die normative Frage geben, *warum* Mimesis überhaupt für Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam ist. Diese Frage kann nur vor dem Hintergrund anthropologischer und sprach-/literaturontologischer Prämissen und hier nur sehr allgemein beantwortet werden: Weil Mimesis als grundlegendes menschliches Vermögen betrachtet wird, das der Bildung und Pflege bedarf und das in unserer Schriftkultur vor allem auch in Schrift, Sprache und Literatur seinen Eingang fand. Seit 1999 beziehen Gebauer, Wulf und andere im Rahmen des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“ den Mimesisbegriff auf Lern- und Bildungsprozesse. Eine zentrale Gelenkstelle bilden dabei der Begriff und die Form des *Rituals*. Wulf vertritt die These und versucht an Beispielen aufzuzeigen, dass Rituale mimetische Bezugnahmen insbesondere auch auf ästhetische Gegenstände ermöglichen.<sup>16</sup> Seiner Auffassung nach sind Rituale u. a. durch folgende Merkmale bestimmt (vgl. Wulf 1997b):

- Sie sind gekennzeichnet durch Regelmäßigkeit und Repetitivität, die Nachahmung ermöglicht.
- Sie setzen sich aus einzelnen standardisierten Elementen, Formen bzw. Handlungen zusammen.
- Sie bieten einen festen Rahmen, eine Struktur und dadurch Sicherheit, die auch eine Begegnung mit neuen/ fremden Gegenständen ermöglicht.<sup>17</sup>
- Sie haben häufig einen ludischen Charakter, sind getragen von einem spielerischen Ernst, der Grenzen wahrt und dabei Spielräume für spontanes, kreatives Handeln schaffen kann.
- Sie stiften Kollektivität und verleihen der Interaktion und den thematisierten Gegenständen Bedeutsamkeit, bis hin zu einer sakralen Aufladung.

Rituale sind „soziale Dramen, in denen *Differenz* bearbeitet wird. Sie sind *Inszenierungen und Aufführungen des Sozialen*, in denen Gemeinschaften performativ gebildet werden“ (Wulf 2005, S. 15). In diesen Inszenierungen „verbinden sich Aisthesis und Ausdruck, Handeln und Verhalten zu einem sozialen Geschehen, das zur Nachahmung und Mitwirkung auffordert“ (Wulf 1997b, S. 1035).

Wulf und seine Arbeitsgruppe haben mehrere Projekte an Schulen durchgeführt, in denen sie rituelle Formen und darin erfolgende mimetische Bezugnahmen untersuchten. Ich würde ihr Vorgehen als *theorieinspirierte Fallbeschreibung* bezeichnen, bei der sie ihre theoretischen Begriffe in Beziehung setzen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen und aus diesem Zusammenspiel – dieser Konstellation von Theorie und Beobachtung – ein Deutungsangebot entwickeln. Diese Form einer theorieinspirierten Fallbeschreibung bildet vielleicht *einen* gangbaren Weg im und durch den oben skizzierten Zwischenraum, in dem sich die Literaturdidaktik befindet.<sup>18</sup>

Die „im Zwischenraum“ agiert, besonders geeignet. Das „Dazwischen“ ist auf jeden Fall ein zentrales Charakteristikum literarischen Verstehens, das sich *zwischen* Reproduktion/ Rekonstruktion/ Imitation und Neuschöpfung abspielt und immer ein Moment des Unkontrollierbaren und Unvorhersagbaren hat.

<sup>16</sup> Vgl. vor allem *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (Wulf (Hg.) 2004) und *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie* (Wulf et al. 2007).

<sup>17</sup> In erwerbstheoretischer Perspektive können rituelle Formen auch als Formate im Sinne Bruners beschrieben werden (vgl. Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 228f.).

<sup>18</sup> Theorieinspirierte Fallbeschreibungen sind m.E. auch die meisten der in Fußnote 11 zitierten Ansätze.

Im Anschluss an Wulf kann auch ein literarisches Gespräch nach dem „Heidelberger Modell“ (vgl. Härle 2004b, Härle; Steinbrenner 2004) als Ritual charakterisiert werden, das in besonderem Maß „mimetische Bezugnahmen“ ermöglicht. Folgende Formen, Strukturen und methodische Elemente geben dem literarischen Gespräch einen rituellen Charakter (vgl. Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006):

- Der Sitzkreis – er kann zwischen Kollektivität und Individualität vermitteln. Er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse und schafft wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten;
- der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs;
- explizit vereinbarte oder implizit geltende, durch Nachahmung praktizierte und bisweilen thematisierte Gesprächsregeln und -normen;
- gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss des Gesprächs;
- Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn, daran anschließend häufig eine Phase des stillen Lesens in der Gruppe – macht den Text vor allem auch in seiner Klangdimension präsent;
- Rahmung des Gesprächs durch Runden zu Beginn und zum Abschluss, in der jede / jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern; ggf. weitere Phasierung des Gesprächs durch Leitungsimpulse.

Eine zentrale Rolle im „Heidelberger Modell“ hat der Leiter / die Leiterin des Gesprächs (vgl. Härle 2004a; Garbe et al. 2009, S. 184ff.). Die Lehrperson bringt sich hier nicht nur in ihrer Funktion als ModeratorIn, sondern auch als TeilnehmerIn mit echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen in das Gespräch ein. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als kompetente Andere, als Modell und als Vorbild. Gerade ein menschlich greifbares, personales Gegenüber ist wesentliche Voraussetzung einer affektiv besetzten und mimetische Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation (vgl. Gebauer; Wulf 2003, S. 135).<sup>19</sup> So kann das Literarische Gespräch Mimesis in Bezug auf

- die anderen TeilnehmerInnen und deren sprachliches und soziales Verhalten
- die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen
- den Leiter / die Leiterin des Gesprächs und deren Verhalten und Haltung
- den literarischen Text und seine ästhetische Sprache

ermöglichen – und auf diese Weise eine für Lern- und Bildungsprozesse besonders fruchtbare Konvergenz von sozialer und ästhetischer Mimesis (Wulf 1997a, S. 1027). Wie innerhalb eines

<sup>19</sup> Dies gilt insbesondere für das soziale Feld der Literatur und der literarischen Kommunikation, die Kämper-van den Boogaart als ein „Spiel“ bezeichnet. Effekt dieses Spiels und gleichzeitig Bedingung für eine aktive Teilnahme ist eine *illustio* im Sinne Bourdieus: „die Bereitschaft für den Glauben“, „dass die im Umgang mit literarisch codierten Texten zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall 'beliebig' – sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d. h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird“ (Kämper-van den Boogaart 2000, S. 20). Eine solche Bereitschaft stellt eine Haltung dar, wie sie vor allem durch soziale Mimesis in Ritualen erworben werden kann.

solchen Rahmens mimetische Bezugnahmen auf den Text aussehen können, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.<sup>20</sup>

### 3. Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen – ein Beispiel

Der folgende Gesprächsauszug stammt aus einer Sitzung eines literaturdidaktischen Hauptseminars an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.<sup>21</sup> Das Gespräch wurde von mir geleitet und hatte neben mir noch 13 Teilnehmerinnen und einen Teilnehmer. Es fand im Sitzkreis statt und wurde mit den bereits kurz aufgeführten Formen, Strukturen und methodischen Elementen geleitet (ausführlich hierzu: Härle 2004a und Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006). Es besteht aus insgesamt 118 Beiträgen und dauerte ca. 57 Minuten. Die ersten 13 Beiträge dienten der Herstellung des Gesprächsrahmens und umfassten auch das zweifache Vorlesen des Textes durch den Gesprächsleiter und eine weitere Teilnehmerin. Das Gespräch stand unter dem Thema: „Fortgehen und Ausziehen in Sprachbildern Rilkes und in meinen Bildern: Was ist mir vertraut, was eher fremd.“ Zunächst gebe ich hier das Gedicht wieder:<sup>22</sup>

#### DER AUSZUG DES VERLORENEN SOHNES

1. NUN fortzugehn von alledem Verwornen,
2. das unser ist und uns doch nicht gehört,
3. das, wie das Wasser in den alten Bornen,
4. uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört;
5. von allem diesen, das sich wie mit Dornen
6. noch einmal an uns anhängt – fortzugehn
7. und Das und Den,
8. die man schon nicht mehr sah
9. (so täglich waren sie und so gewöhnlich),
10. auf einmal anzuschauen: sanft, versöhnlich
11. und wie an einem Anfang und von nah;
12. und ahnend einzusehn, wie unpersönlich,
13. wie über alle hin das Leid geschah,
14. von dem die Kindheit voll war bis zum Rand –:
15. Und dann doch fortzugehen, Hand aus Hand,
16. als ob man ein Geheiltes neu zerrisse,
17. und fortzugehn: wohin? Ins Ungewisse,
18. weit in ein unverwandtes warmes Land,

<sup>20</sup> Ich beschränke mich hier auf diesen Aspekt, da er für die Literaturdidaktik entscheidend ist und die anderen Bezugnahmen innerhalb eines Aufsatzes nicht darstellbar sind.

<sup>21</sup> Das Gespräch fand im Sommersemester 2003 statt und wurde von Saskia Luskza und Johannes Mayer transkribiert. Die Namen der Teilnehmerinnen wurden im Transkript verändert. Ich möchte mich an dieser Stelle sehr herzlich bei allen Beteiligten für ihre Mitwirkung am Gespräch bedanken!

<sup>22</sup> Rainer Maria Rilke: Werke in drei Bänden. Bd. 1: Gedicht-Zyklen. Frankfurt am Main: Insel 1966, S. 247f.

19. das hinter allem Handeln wie Kulisse
20. gleichgültig sein wird: Garten oder Wand;
21. und fortzugehn: warum? Aus Drang, aus Artung,
22. aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung,
23. aus Unverständlichkeit und Unverstand:
24. Dies alles auf sich nehmen und vergebens
25. vielleicht Gehaltnes fallen lassen, um
26. allein zu sterben, wissend nicht warum –
27. Ist das der Eingang eines neuen Lebens?

Der Fokus des folgenden Gesprächsausschnitts ist das Thema „Fortgehen“, das hinsichtlich seiner Motive besprochen und auf persönliche Erfahrungen übertragen wird. Der Ausschnitt beginnt mit dem Beitrag 32 (von 118) und liegt damit noch ziemlich am Anfang des Gesprächs.<sup>23</sup>

Lfd. Nr.	Sprecherin	Gesprächsbeitrag
32.	Tanja	Aber es ist eine Begründung drin, waRUM er geht, und zwar: aus Drang, aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung, aus Unverständlichkeit und Unverstand ** und DAS passt für mich eigentlich NICHT * zum Ende: Ist das der Eingang eines neuen Lebens?, weil * jemand, der STÄNDig diese Ungeduld HAT oder diesen DRANG, der wird auch nirgendwo ANDers zur Ruhe kommen * oder, oder SELten. ** Also, der wird, auch wenn er woanders sein Leben wieder aufgebaut hat, neue Leute kennen gelernt hat, die er dann AUCH irgendwann nicht mehr SIEHT, * weil er, weil sie wieder gewöhnlich für ihn sind, dann wird er auch WEIterziehen.
33.	Anja	Aber er sagt ja nicht, dass er das IMmer hat, sondern dass er das, also das JETZT hat, warum er FORTgeht. Also das ist ja sein ANtrieb, also ich versteh es wirklich für den MoMENT. Also, * ich musste auch dran denken, ich bin für ein halbes Jahr ins Ausland gegangen, also in dem Moment MUSSte ich raus. Also musste wollte, * so eine Mischung [Leiter: Ja] und ja, also, da kann schon was ANderes danach kommen.
34.	Birte	Na gut, vielleicht haben diese WÖRter auch durch dieses UN, also UNgeduld, also so einen negativen TOUCH. Dabei würde ich das gar nicht unbedingt, bei mir war das, ich hab mich mit den Stellen nämlich sehr gut identifIZIERen können, die hatte ich mir auch RAUSgesucht, weil ich einfach, für mich war das so, dass ich, ähm,

<sup>23</sup> Eine ausführlichere Beschreibung und Dokumentation des Gesprächs ist an dieser Stelle nicht möglich. Schon das Transkript, erst recht aber der Ausschnitt stellen eine Abstraktion und Verkürzung dar, die aber für diesen Kontext und die verfolgte Fragestellung genügen müssen. Bei Johannes Mayer (2004) findet sich eine breiter angelegte Analyse und Darstellung von Gesprächsphasen und Verstehenslinien aus unterschiedlichen Gesprächen zu diesem Gedicht.

Legende zum Transkript:

\* kurze Pause (gesteigert als \*\* und \*\*\*)

[X.Y.: Beispiel] gleichzeitig gesprochener Beitrag, Überlappung

BeTOnung Versalien = betonte Silbe

		zum Studieren auch SEHR weit weg gegangen bin von zu Hause, obwohl ich mich zum Beispiel zu Hause auch sehr WOHL fühle. Und dann hab ich mich im Nachhinein auch ganz oft noch mal gefragt: WaRUM eigentlich so? War da ein DRANG, oder hatte ich ErWARTungen? Und irgendwie konnte ich mich damit total identifizieren, obwohl ich das überhaupt gar nicht negativ gelesen HAbE jetzt.
35.	Judith	Für mich ist das auch so eine, oder so, hab das Gefühl, der beSCHWÖRT sich immer wieder SELBST, also in Zeile 15: Und dann DOCH fortzugehen und 17: FORTzugehen: woHIN? Und dann noch mal in 21: FORTzugehen: waRUM? Also so ein sich SELber immer wieder Fragen, was, was TU ich hier eigentlich und das WORT wieder aussprechen müssen: FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: * WoHIN gehe ich?
36.	Miriam	Das war bei mir auch ein ganz arg starkes Bild, also das FORTgehen, ist einfach HÄNGengeblieben und sich vielleicht auch echt immer wieder zu sagen: Ich GEH jetzt fort. Ich guck noch mal zurück, aber jetzt GEH ich FORT. Und das ist dann doch so eine Spannung, die auch immer wieder aufbricht.
37.	Sabine	Ich kann jetzt auch nicht klar sagen, wie das Bild bei mir entSTANden ist, aber bei mir war es so, es war das GeFÜHL von so einer optiMISTischen Ungewissheit, also * allerdings nur bis Zeile 23. Also jemand geht FORT, ins UNGewisse, allerdings nicht ganz NEgativ besetzt, aber schon mit einer gewissen HOFFnung. * Und dann kam für mich so als ABSoluter BRUCH, ähm, eben dieses: um allein zu sterben. * Ich dachte eigentlich das, ähm, Ungewisse SEI noch ungewiss und vielleicht mit ein bisschen Optimismus verBUNDen, und da war da ganz KLAR dieser NEgative Gedanke, wo praktisch schon * ABgeschlossen war, es wird wohl etwas NEgatives SEIN, * was ich da unternehmen werde und das hat mich sehr irritiert. Das war für mich so dieser Bruch an diesem GANzen. Aber ich kann auch nicht FESTmachen, warum ich dieses optimistische Gefühl am ANfang hatte. ** Jetzt aus dem Gespräch raus, gleitet mir es ein bisschen daVON.

Der Gesprächsauszug weist meines Erachtens in die Richtung des von Horst Rumpf charakterisierten „mimetisch-vergegenwärtigenden Sprechens“ (s. o., S. 26). Ich möchte versuchen, dies noch etwas genauer zu fassen und auf die Gesprächsäußerungen zu beziehen. Vor allem fünf zu beobachtende Phänomene geben dem Textbezug in diesem Gesprächsabschnitt einen „mimetischen Charakter“:

**(I) Die SprecherInnen zitieren oder paraphrasieren den Text und vergegenwärtigen (Rumpf) ihn dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen einfließen.**

In fast allen Beiträgen werden Elemente aus dem Gedicht aufgegriffen und zitiert. Zum Teil nur einzelne Wörter, teilweise auch ganze Verse. Besonders ausgeprägt ist dies in den Beiträgen 32 und 35 der Fall und beide Male folgen hierauf fast wörtliche Zitate (32: „aus Drang, aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung, aus Unverständlichkeit und Unverstand“; 35: „also in Zeile 15: Und dann DOCH fortzugehen und 17: fortzugehen: wohin? Und dann noch mal in 21: fortzugehen: waRUM?“) Formulierungen, die einzelne Teile dieser Zitate aufgreifen und einbinden (32: „jemand, der STÄNDig diese Ungeduld HAT oder diesen DRANG“; 35: „FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: \* WoHIN gehe ich?“). Der

literarische Text wird so zunächst nachgesprochen und dient dann als Anstoß für eine eigene Formulierung.

**(II) Die SprecherInnen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/ Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.**

Häufig imaginieren die SprecherInnen eine Handlung, eine Szene, die sie nacherzählen (in Beitrag 37: „Also jemand geht FORT...“) und zum Teil sogar weiterspinnen (in Beitrag 32: „Also, der wird...“). Oder sie beschreiben/ versprachlichen ein „Bild“, das ihnen beim Lesen entstanden ist; oft ist hier dann explizit von einem Bild die Rede (siehe die Beiträge 36 und 37). Sowohl das nachvollziehende Zitieren bzw. Paraphrasieren als auch die erzählende/ beschreibende Vergegenwärtigung des Gedichts als Szene oder Bild können als Formen eines mimetischen Bezugs gedeutet werden.

**(III) Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die SprecherInnen Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.<sup>24</sup>**

In diesem Gesprächsabschnitt ist dies im Beitrag 33 (Bezug zum Auslandsaufenthalt) und 34 (Bezug zum Auszug zu Beginn des Studiums) der Fall. In Beitrag 34 vollzieht Birte die Fragestruktur nach und setzt sich selbst als Ich analog zum „verlorenen Sohn des Gedichts“: „Und dann hab ich mich im Nachhinein auch ganz oft noch mal gefragt: WaRUM eigentlich so? War da ein DRANG, oder hatte ich ErWARTungen?“ Eine solche Übertragung in eigene Fragen findet besonders ausgeprägt auch in Beitrag 35 statt: „Also so ein sich SELBER immer wieder Fragen, was, was TU ich hier eigentlich und das WORT wieder aussprechen müssen: FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: \* WoHIN gehe ich?“. Bei dem verwendeten „Ich“ ist auch hier nicht ganz klar, ob damit die eigene, individuelle Person gemeint ist oder eher eine Art „kollektives Ich“, das anstelle eines „man“ gebraucht wird (es handelt sich um eine uneindeutige Deixis).<sup>25</sup> Dies kann als Indiz für die Verstrickung des Sprechers / der Sprecherin mit dem Text gedeutet werden.

**(IV) Die SprecherInnen gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.**

Die Paraphrasierung des Textes, die nachvollziehende Übertragung in eine Szene oder ein Bild, aber auch das Herstellen von Analogien zur eigenen Erfahrungswelt sind schon per se nicht mit einem definitiven Geltungsanspruch im Sinne eines „So steht das im Text“ verbunden. Für den Gesprächsforscher Heiko Hausendorf, der sich in seinen Analysen zur riskanten Praxis der Kunstkommunikation vor allem auf das Sprechen über Werke der bildenden Kunst in alltags-sprachlichen Kontexten (z. B. Museen) bezieht, ist eine „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruches“ (Hausendorf 2005, S. 120) charakteristisch für die „Pragmatik des Deutens“ von Kunst, der eine „Unsicherheit des ‚Verstehens‘“ entspricht.<sup>26</sup> Eine Modalisierung dieser Art lässt sich in dem Gesprächsauszug u. a. an folgenden sprachlichen Merkmalen festmachen:

<sup>24</sup> Martin Sexl bezeichnet die dabei gemachte Erfahrung als „Stellvertretererfahrung“, die für ihn als mimetischer Prozess im Zentrum der ästhetischen Erfahrung von Literatur steht (Sexl 2003, zu Mimesis insbes. S. 175f.).

<sup>25</sup> Das Aufgreifen des Leitwortes „fortgehn“ aus dem Gedicht ist in allen Gesprächen zu *Der Auszug des verlorenen Sohnes* besonders auffällig. Miriam knüpft in Beitrag 36 an 35 an und verfährt in ähnlicher Weise: Auch hier wird der Sprachgebrauch nicht analysiert (Bsp.: „durch die beständige Wiederholung von ‚fortzugehn‘ entsteht eine besonders eindringliche Stimmung“), sondern in „eigenen“ Fragen nachvollzogen und abschließend noch einmal zusammenfassend charakterisiert: „eine Spannung, die auch immer wieder aufbricht“ – und genau das ist ja ein Effekt der beständigen Wiederholung des „fortgehn“.

<sup>26</sup> Im Gegensatz zum „Erläutern“ von Kunst, dem die „Sicherheit des Wissens“ entspricht (ebd. S. 110). Hausendorf unterscheidet in seiner Charakterisierung der Sprache der Kunstkommunikation sechs „Zugzwänge“, d. h. spezifische Aufgaben in einer spezifischen Kommunikationssituation, die durch Handlungszüge erfüllt werden müssen. Er nennt

- Verwendung von Geltungsadverbien (hier u. a.: vielleicht, irgendwie, eigentlich, ein bisschen);
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, Reformulierungen (v.a. in Beitrag 34);
- Häufung von Füllwörtern (hier insbesondere: also, ähm);
- explizite Markierung von Subjektivität (die SprecherInnen sprechen durchgehend „per ich“ – „das passt für mich nicht“, „ich versteh es so“, „für mich war das so“, „das war bei mir auch ein ganz arg starkes Bild“, „ich hab das Gefühl“);
- explizite Thematisierung von Unsicherheit/ Irritation (v.a. in Beitrag 37: „Ich kann jetzt auch nicht klar sagen [...] [...] und das hat mich sehr irritiert. [...] Jetzt aus dem Gespräch raus, gleitet mir es ein bisschen daVON“).

**(V) Die Beiträge lassen eine emotionale Beteiligung / einen affektiven Bezug der SprecherInnen erkennen.**

Dieser Aspekt kommt vor allem im Ton und im Klang der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript kaum wiedergeben kann. Hilfreich ist hierbei eine laute Lektüre der transkribierten Äußerungen, die die Brüche und Betonungen berücksichtigt. Ein affektiver Bezug lässt sich auch an den expliziten Markierungen ablesen (z. B. 34: „konnte ich mich damit total identifizieren“; 36: „ein ganz arg starkes Bild, also das FORTgehen, ist einfach HÄNgeblieben“; 37: „und das hat mich sehr irritiert“).<sup>27</sup> Auffallend ist auch die häufige Wiederholung und markante, fast schon emphatische Betonung der Fragen und des Leitwortes „Fortgehn“. Dies erzeugt einen eindringlichen und drängenden Rhythmus und Klang, die dem Rhythmus und Klang des Gedichts ähneln (vgl. v.a. die Beiträge 35 und 36; siehe auch Fußnote 25). Ein personaler Bezug und eine Beteiligung der Sinne sind wesentliche Charakteristika eines mimetischen Textbezugs (vgl. Wulf 2005, S. 67-84).<sup>28</sup>

Mit den fünf hier angeführten Phänomenen lässt sich der Textbezug in diesem Gesprächsabschnitt zusammenfassend als mimetisch charakterisieren, wobei dies natürlich nicht alle Aspekte der Beiträge erfasst, sondern einen spezifischen Fokus darstellt.<sup>29</sup> An den Phänomenen und Beispielen kann aber deutlich werden, dass die SprecherInnen den Text nicht nur reproduzieren, sondern immer auch etwas darstellen und ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und im Zusammenspiel von Text und Leser entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze performativ – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen dargestellt – inszeniert – und in der Darstellung und insbesondere auch in der Analogiebildung zu persön-

lie: Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten (vgl. Hausendorf 2007). In den von mir untersuchten Literarischen Gesprächen überwiegen die vier erstgenannten Zugzwänge.

<sup>27</sup> Natürlich kann man den SprecherInnen insbesondere in institutionellen Kontexten immer auch unterstellen, sie würden emotionale Beteiligung nur fingieren. Eine permanente Unterstellung dieser Art würde ein Gespräch, das diesen Namen verdient, unmöglich machen. Im Forschungsprozess und bei der Interpretation der Beiträge plädiere ich – wie im Gespräch selbst, das zu einem guten Teil genau davon lebt – dafür, die Beiträge als solche zunächst einmal ernst zu nehmen und nicht losgelöst von ihnen über mögliche Sprecherintentionen zu spekulieren.

<sup>28</sup> Vgl. zu den Punkten IV und V auch die Arbeit von Eva S.-Sturm (1996) – und hier insbesondere das Kapitel VII: „Kreatives Stammeln“ (S. 243-275).

<sup>29</sup> Mit ähnlichen Attributen charakterisieren Paefgen (1996, S. 198, 200, 319 u. ö.), Fingerhut (1997, S. 117ff.) et al. auch das literarische Schreiben zu literarischen Texten, weshalb man hier auch von einem „literarischen Sprechen“ reden könnte. Umgekehrt kann das Attribut mimetisch auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren oder beim szenischen Interpretieren entstehen. Das flüssigere Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum Bezug auf ein personales Gegenüber und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

lichen Erfahrungen bringen die Gesprächsteilnehmer etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in einen personalen Bezug zum Text.

Der Gesprächsausgang zeigt zudem, dass es möglich ist, sich von der häufig für den Literaturunterricht kritisierten Abfolge von Frage und Antwort zu lösen, bei der im Extremfall Fragen beantwortet werden, „die bei niemandem aufgekommen sind“ (Wieler 1989, S. 112).<sup>30</sup> In dem von mir dargestellten Setting haben der Text und das Textverstehen eine Chance, wieder zum echten Problem für den Einzelnen und die Lerngruppe zu werden.<sup>31</sup>

Die Einschätzung bzw. Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann sowohl problematisiert werden, dass die Beiträge zu sehr dem Text verhaftet sind, wenn sie sich nicht von seiner Sprache lösen und ihn nur nachsprechen/ zitieren oder in seiner konkreten Bildlichkeit verharren. Und es kann genauso problematisiert werden, dass die SprecherInnen den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden.<sup>32</sup> Textnähe und Textferne zugleich scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der mit dem oben konstatierten Zwischencharakter der Mimesis korrespondiert und dabei zeigt, wie problematisch solche Zuschreibungen von außen sind. Des Weiteren kann kritisiert werden, dass es sich hier nur um unkontrolliertes, ja beliebiges Assoziieren handelt (vgl. hierzu auch Fußnote 19). Was vor dem hier entfaltenen theoretischen Hintergrund als gegenstandsangemessen und als Chance gerade des literarischen Gesprächs erscheint, erscheint vor einem anderen Hintergrund, z. B. dem tradierten schulischen Kommunikationsnormen oder dem eines anderen Verständnisses von Interpretation, als problematisch. Wichtig sind aus diesem Grund die Explikation der eigenen Position und die Anerkennung eines beschränkten Geltungsanspruchs meiner Interpretation des Gesprächs, die wie jede Interpretation *eine* Sichtweise in Form eines Deutungsangebots darstellt.

#### 4. Mimesis in der Theoriebildung: Befreiung vom „Fetisch radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit“

Empiriker

Daß ihr den sichersten Pfad gewählt, wer möchte das leugnen?

Aber ihr tappet nur blind auf dem gebahntesten Pfad.

(Friedrich Schiller)

<sup>30</sup> So stelle ich als Leiter des Gesprächs keine einzige Frage. Ich gestalte das Setting, versuche einzelne Gesprächsbeiträge aufeinander zu beziehen und das Gespräch dadurch zu strukturieren und betellige mich vor allem mit eigenen inhaltlichen Beiträgen – dies allerdings ziemlich rege mit insgesamt 27 von 118 Beiträgen.

<sup>31</sup> Im institutionellen Kontext Schule wird das alltagsprachliche Handlungsmusters des Problemlösens gemeinhin in das schultaugliche Muster Aufgaben-Stellen – Aufgaben-Lösen transformiert (vgl. Ehlich; Rehbein 1986; in Bezug auf den Literaturunterricht Wieler 1989, S. 98ff., S. 220). Es stellt sich die Frage, inwieweit Strategien der Reproblematisierung hier wieder echte Probleme generieren können. Ein Weg scheint mir die Textauswahl im Sinne herausfordernder Texte, ein anderer die Generierung eines Settings, das den Gegenständen Bedeutsamkeit verleiht (s. o. Abschnitt 2 des Aufsatzes und die Fußnote 19).

<sup>32</sup> Deutungen auf einer allgemein-abstrakten Ebene sind insgesamt selten anzutreffen. In Literarischen Gesprächen dürfte es sich somit eher um ein „analogisches“ als ein „generalisierendes“ Verstehen handeln. Vgl. zu dieser Unterscheidung und zur Kritik an einer einseitigen Dominanz des generalisierenden Verstehens im schulischen Kontext Zabka 2004.

Inzwischen hat sich der Mimesisbegriff auch als ein Hauptbegriff qualitativer Sozialforschung etabliert. Im gleichnamigen Handbuch bezeichnet Christoph Wulf die mimetische Nachschöpfung sozialer Handlungen und Situationen als „die unhintergehbare Grundlage für die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*“ (Wulf 2006, S. 119). Von hier aus möchte ich einen Blick zurück auf mein eigenes Vorgehen werfen, bei dem Mimesis auf allen Ebenen eine wichtige Rolle spielt:

(I) In vielen qualitativ-empirischen Forschungsansätzen ist ein beschreibender Nachvollzug ein erster und wichtiger Schritt in der Interpretation. Auch meine Interpretation der Gesprächsäußerungen hat ein mimetisch-nachvollziehendes Moment, in dem die Gesprächssituation und einzelne Äußerungen rekonstruiert, zitiert/ reformuliert und dadurch vergegenwärtigt werden.

(II) Die theoriegeleitete Interpretation der Gesprächsäußerungen setzt dann Begriffe – in meinem Fall den Mimesisbegriff – in einen Bezug zum ‚Material‘ und entwickelt aus diesem Zusammenspiel, dieser Konstellation von Material und Begriff, ein Deutungsangebot.<sup>33</sup>

(III) Bei einem Begriff wie Mimesis hat schließlich schon die Begriffsbildung mimetischen Charakter, da sie in einer Bezugnahme auf unterschiedliche Theoriestränge besteht, bei der neue Konstellationen und eher ein Begriffsraum mit durchlässigen Grenzen als eine Definition geschaffen werden.<sup>34</sup>

Bei der Frage nach dem Ziel eines solchen Vorgehens oder nach der Wirkung, auf die eine solche Studie beim Rezipienten abzielt, taucht der Begriff der Analogie noch einmal auf.

Thomas Zabka interpretiert in seinem Aufsatz *Interpretationen interpretieren* Unterrichtssequenzen und darin erfolgende Textdeutungen „mit dem Ziel, die Leser zum ‚analoge[n] Denken‘ anzuregen, d. h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit anders gelagerten Fällen der Praxis“ (Zabka 2002, S. 117). Gleiches gilt auch für mein Vorgehen. Ein solches „analoges Denken“ beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, z. B. auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von SchülerInnen im Gespräch, eröffnen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers / der Leserin werden. Ähnlich emphatisch und in Anlehnung an Derrida spricht Michael Wimmer der Theorie im Theorie-Praxis-Verhältnis die Aufgabe zu, „das Ereignis zu ermöglichen“ und „das Denken einer anderen Möglichkeit“, „das aus der Perspektive der auf Sicherheit und Bestimmtheit ausgerichteten Theorie nur als etwas Unmögliches erscheinen kann“ (Wimmer 2006, S. 371).

Mimesis, die Bildung von Analogien und ein Denken in Konstellationen spielen somit durchgehend und auf allen Ebenen eine wichtige Rolle:

- beim untersuchten Gegenstand (mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen);

<sup>33</sup> Auch das verbreitete Verfahren der Typenbildung aufgrund von Ähnlichkeit, d. h. Übereinstimmung in einer bestimmten Anzahl von Merkmalen, trägt mimetische Züge.

<sup>34</sup> So bestimmen Georg W. Bertram et al. die „methodologische Maxime“ im Umgang mit solchen Begriffen auch wie folgt: „Irreduzible Begriffe auf andere theoretisch zurückzuführen wäre keine Erklärung, sondern ein unhaltbarer Reduktionismus. Derartige Begriffe hingegen in ihrem Zusammenhang mit anderen Begriffen zu beleuchten, so, dass ihre Stellung zueinander mitsamt ihrer wechselseitigen Stützung erkennbar wird, ist etwas, das die philosophische Reflexion versprechen und, wenn es gut geht, auch einlösen kann. [...] Für alle Begriffe der menschlichen Selbstauslegung – seien es diejenigen der Welt, der Sprache, des Geistes, der Wahrnehmung, der Erkenntnis, der Sozialität, des Selbstbezugs und viele andere mehr – gilt demnach: Sie gewinnen ihren Gehalt dadurch, dass sie Knotenpunkte in einem semantischen Netz bilden, dass sie in konstitutiven wechselseitigen semantischen Beziehungen zueinander stehen und erst durch diese Beziehungen den Gehalt haben, den sie nun einmal haben“ (Bertram et al. 2008, S. 315). Der Forscher „kann diese Verhältnisse in ihren für die jeweilige Fragestellung relevanten Konfigurationen immer nur ein Stück weit verfolgen, um am Ende anderen die Arbeit und das Vergnügen zu überlassen, den Faden wieder aufzunehmen oder ihn von einem anderen Ende her zu verfolgen – und zu verwickeln“ (ebd., S. 316).

- beim Vorgehen in der Untersuchung (in der Begriffsbildung und bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen);
- beim Ziel/ der intendierten Rezeption der Untersuchung (den Leser / die Leserin zum analogen Denken, zum produktiven Nachvollzug anregen).<sup>35</sup>

Mit dieser schönen Koinzidenz könnte der Aufsatz eigentlich enden. Mit Otfried Hoppe stellt sich spätestens an dieser Stelle aber die Frage, ob dabei nicht beständig „Verdoppelungen“ produziert werden. Für Hoppe ist dies charakteristisch für die Deutschdidaktik als Wissenschaft. Sie hat damit – allerdings meist unreflektiert – Teil an der kulturellen Vergesellschaftung, Teil daran, „daß Publika gebildet werden für das, was schon zuvor als Kulturwissen definiert wird und dann in der Vergesellschaftung als Kulturangebot noch einmal verdoppelt wird“ (Hoppe 1998, S. 222). Diese vorausgehende Definition liefert der Deutschdidaktik die Bildungspolitik, die sogenannte fachwissenschaftliche Germanistik oder, wie hier, die Kulturwissenschaft/-theorie. Mit anderen Worten: Mimesis wird *vorab* als kulturell bedeutsam definiert und dann von der Didaktik schlicht postuliert/ beworben oder beforscht und dadurch immer auch (re-)produziert/ verdoppelt. Es ist fraglich, ob und inwieweit sich Didaktik von diesem Mechanismus lösen kann oder ob es nicht vielmehr darum gehen sollte, ihn reflektiert mitzuspielen (vgl. Steinbrenner 2007, S. 408f.). Zumal jede Verdoppelung, jede Übertragung eines Begriffes oder einer Theorie in einen neuen Kontext kein schlichtes Abbild ist, sondern immer auch das Potential zu einer kreativen Neuschöpfung oder einer neuen Sichtweise in sich birgt. Dieses Potential kann dann zum Tragen kommen, wenn nicht mehr die Frage dominiert, was Mimesis (oder vergleichbare Begriffe) *an sich* sind, sondern welche Bedeutung und Gestalt sie in und für Lehr-Lern-Kontexte gewinnen können (vgl. ebd. S. 412).

Ein anderer Einwand gegen die Mimesis auf allen Ebenen betrifft die mangelnde Genauigkeit, in den Worten der empirischen Unterrichtsforschung: die mangelnde Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese Standards werden mit besonderer Vehemenz in der bereits erwähnten Rede von Norbert Groeben (2005) vertreten. Es gibt wohl wenige Texte, in denen so häufig „Die Didaktik muss...“ oder vergleichbare Formulierungen auftauchen. Gegen diese Forderung nach Eindeutigkeit und Genauigkeit wird häufig vom Gegenstand aus argumentiert, so schon 1975 bei Eggert/Berg/Rutschky: „Die gängige wissenschaftsmethodische Forderung nach Eindeutigkeit trifft [...] die Eigenartigkeit des Bildungsprozesses nicht, der sich im Medium der Literatur vollzieht“ (Eggert; Berg; Rutschky 1975, S. 11) oder von Hubert Ivo, der 2001 mit einem Zitat aus der *Nikomachischen Ethik* auf die Grenzen möglicher Genauigkeit verweist: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménu), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt“ (zit. nach Ivo 2001, S. 169). Doch auch hier ist man sofort wieder in dem Verdoppelungsprozess, denn: Wer definiert, was die „Natur des Gegenstandes“ ist – wenn es sie überhaupt gibt? Ich denke, die Didaktik kann unter Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche, anthropologische und sprachtheoretische Denkansätze an dieser Gegenstandskonstitution mitwirken.

Gegen die inflationäre Verwendung des „Die Didaktik muss...“ möchte ich abschließend einen schönen Satz von Hoppe (1998, S. 208) zitieren: „Didaktik muß nicht und in Didaktik muß auch nichts.“ Auch für Hoppe hängen die Didaktiker *zwischen* den Stühlen und „in der Luft“ – er will die damit einhergehende Unsicherheit jedoch als Chance begreifen, denn „irgendeine

<sup>35</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt auch Luhmann (2002, S. 198ff.), der in Anlehnung an Mary B. Hesse (*Models and Analogies in Science*) theoretische Erklärungen in der Pädagogik als „metaphoric redescrptions“ bezeichnet, die Deutungsangebote darstellen, derer sich die potentiellen Adressaten bedienen können.

Bewegung zu etwas mehr Sinn, zu etwas mehr Nutzen oder etwas mehr praktischer Plausibilität ist nur zu haben, wenn man es sich gestattet, unsicher zu sein, und wenn man es versteht, Verunsicherung als kreativen Prozeß zu gestalten“ (Hoppe 1998, S. 234). So schwanken der vorliegende Text wie auch der verlorene Sohn und der letzte Beitrag aus dem Gesprächsauszug immer wieder zwischen einer „optimistischen Ungewissheit“ und dem Gefühl, dass es beim Schreiben dann doch „ein bisschen davongeleitet“ (vgl. den Gesprächsbeitrag 37).

Und bei aller Aversion gegen „Die Didaktik muss“-Sätze stecken doch auch im Text von Hoppe mindestens zwei davon: Die Didaktik muss sich vom „Fetisch *radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit*“ (ebd. S. 223) befreien und sie muss Theorie immer auch „als Selbstbeobachtung“ (ebd. S. 233) praktizieren und vermitteln. Ersteres öffnet einen Raum für analoges Denken. Letzteres stellt vielleicht – noch vor allen Methoden – die wichtigste Kontrollinstanz für dieses Denken dar.

### Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer [insbes. Kap. 2.2: Analyse oder Mimese? Zur Entfaltung einer literaturdidaktischen Zielalternative, S. 173-199]
- Abraham, Ulf; Matthis Kepser (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt [insbes. Kap. 3.3.2: Analyse oder Mimese? Methodenstreit im 19. Jahrhundert, S. 102-107]
- Belgrad, Jürgen (1996): Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: ders.; Hartmut Melenk (Hg.): *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-98
- Benjamin, Walter (1977): *Gesammelte Schriften, Bd. II.1: Aufsätze, Essays, Vorträge*. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bertram, Georg W. et al. (2008): *In der Welt der Sprache. Konsequenzen des semantischen Holismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bredella, Lothar (2007): Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: ders.; Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 65-85
- Christ, Hannelore et al. (1995): „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang
- Derrida, Jacques (1995): *Dissemination*. Wien: Passagen
- Eggert, Hartmut; Hans Christoph Berg; Michael Rutschky (1975): *Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr
- Erhart, Walter (2000): Art. „Mimesis“. In: Harald Fricke et al. (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 2. 3. Aufl.* Berlin: de Gruyter, S. 595-600
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für W. Schlotthaus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98-125

- Foucault, Michel (1998 [1970]): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer
- Garbe, Christine; Maik Philipp; Nele Ohlsen (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh
- Gebauer, Gunter; Christoph Wulf (1998): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt
- Gebauer, Gunter; Christoph Wulf (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer
- Groeben, Norbert (2005): Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung. In: Jörn Stückrath; Ricarda Strobel (Hg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-33
- Härle, Gerhard (2004a): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: ders.; Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139
- Härle, Gerhard (2004b): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: ders.; Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168
- Härle, Gerhard; Marcus Steinbrenner (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Peter Klotz; Christine Lubkoll (Hg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 99-134
- Hausendorf, Heiko (2007): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München; Paderborn: Fink
- Heuermann, Hartmut et al. (1982): Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Hoppe, Otfried (1998): Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht. In: Heinz Giese; Jakob Ossner (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 207-236
- Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Cornelia Rosebrock; Martin Fix (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 158-170
- Jornitz, Sieglinde (2002): Berliner Kindheit. Pädagogisch interpretiert. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch, Jg. 5, H. 9, S. 4-22
- Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin; New York: de Gruyter
- Köster, Juliane (1997): Autobiographie als literaturdidaktischer Fundus. Literaturerfahrung in: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. In: Deutschunterricht, Jg. 50, H. 12, S. 574-584

- Laeuchli, Samuel (1987): Das Spiel vor dem dunklen Gott. „Mimesis“ – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Lang, Tilman (1998): Mimetisches oder semiologisches Vermögen? Studien zu Walter Benjamins Begriff der Mimesis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang
- Marsal, Eva (2005): Mimesis und agonales Rätselspiel: Die philosophische Spielhaltung als „Energeia“ für das lebenslange Lernen. In: kpb – Karlsruher Pädagogische Beiträge, H. 62, S. 52-72
- Mattheis, Regine (1998): Bildungsästhetik und Selbstwerdung. Grundlegung einer Subjektkonstitution in der Dialektik von Mimesis und Ratio. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Mayer, Johannes (2004): Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In: Gerhard Härle; Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141-174
- Müller-Michaels, Harro (1987): Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt am Main: Scriptor
- Nündel, Ernst; Schlotthaus, Werner (1978): Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München: Urban und Schwarzenberg
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Rilke, Rainer Maria (1966): Werke in drei Bänden, Bd. 1: Gedicht-Zyklen. Frankfurt am Main: Insel
- Ritzer, Monika (2004): Vom Ursprung der Kunst aus der Nachahmung. Anthropologische Prinzipien der Mimesis. In: Rüdiger Zymner (Hg.): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: Mentis, S. 81-101
- Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem *Erkönig*: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-110
- Ruge, Eva (1997): Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung. Bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins. Münster: Waxmann
- Rumpf, Horst (1994): Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. Oder das Lehren Wagenscheins und einige Differenzen zu kognitionspsychologisch inspirierter Didaktik. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 113-126
- Rumpf, Horst (1998): Literatur – Gegengift gegen die Verbiederung der Welt? In: Christine Garbe et al. (Hg.): Lesen im Wandel? Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universität Lüneburg, S. 181-194
- Rumpf, Horst (2004): Staunkraft und Sprache. In: Marcus Rauterberg; Gerold Scholz (Hg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59-68
- Rupp, Gerhard (1987): Kulturelles Handeln mit Texten: Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn u. a.: Schöningh

- S.-Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer
- Schulz, Wolfgang (1997): *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Hg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim; Basel: Beltz. [Darin insbesondere:  
– Der Beitrag der Mimesis. Notizen zur ästhetischen Bildung in der soziokulturellen Situation der Gegenwart, S. 59-89  
– Ästhetische Bildung. Zum edukativen Beitrag der Mimesis, S. 90-109  
– Die ästhetische Dimension der Bildung. Hoffnung auf den edukativen Beitrag der Mimesis, S. 133-143]
- Seelinger, Anette (2003): *Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung*. München: kopaed [insbes. Kap. 1.3: Zum Verhältnis von Mimesis, ästhetischer Erfahrung und Bildung, S. 49-68]
- Sexl, Martin (2003): *Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie*. Innsbruck: Studia Universitätsverlag
- Steinbrenner, Marcus (2007): *Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik*. In: Susanne Göllitzer; Jürgen Roth (Hg.): *Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo*. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420
- Steinbrenner, Marcus (2009): *Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs*. In: Thomas Anz; Heinrich Kaulen (Hg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007*. Berlin; New York: de Gruyter [im Erscheinen]
- Steinbrenner, Marcus; Maja Wiprächtiger-Geppert (2006): *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 7, H. 3, S. 227-241
- Wieler, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern: Lang
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript
- Wulf, Christoph (1991): *Mimesis in der ästhetischen Bildung*. In: *Kunst + Unterricht*, H. 151, S. 16-18
- Wulf, Christoph (1997a): *Mimesis*. In: ders. (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1015-1029
- Wulf, Christoph (1997b): *Ritual*. In: ders. (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1029-1037
- Wulf, Christoph (Hg.) (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript
- Wulf, Christoph (2006): *Mimesis*. In: Ralf Bohnsack et al. (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Opladen: Buderich, S. 117-119
- Wulf, Christoph et al. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zabka, Thomas (2002): *Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden*. In: Clemens Kammler; Werner Knapp (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116-127

- Zabka, Thomas (2004): *Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht*. In: Bodo Lecke (Hg.): *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt am Main: Lang, S. 247-262

#### Internetquellen:

- <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html> (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)
- [http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5\\_2007.html](http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_2007.html) (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)
- [http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann\\_Vortrag](http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag) (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)

Die Literaturdidaktik kann verstanden werden als System aus verschiedenen Disziplinen, die – abhängig von wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen – immer neu gegeneinander austariert werden müssen. In jüngerer Zeit werden zeitgleich mit dem Druck einer bildungspolitischen Krise zunehmend die Grenzen eines literaturdidaktischen Diskurses erkennbar und damit die Notwendigkeit einer Selbstreflexion bezüglich der interdiskursiven Ausrichtung und des methodologischen Profils der Disziplin. Es besteht Bedarf an Selbstaufklärung: Die Literaturdidaktik sollte lernen zu fragen, welchen inneren Gesetzmäßigkeiten ihre Kontroversen und ihr Ringen um Neubestimmung folgen.

Dabei kann der Rückbezug auf geistesgeschichtliche Theorettraditionen, die Sprache, Literatur und Gesellschaft als Feldern der Reflexion Priorität einräumen, hilfreich sein. Der vorliegende Band bietet im Rahmen einer solchen notwendigen Debatte konstruktivistische, hermeneutische, poststrukturalistische, kritische und weitere Perspektiven als kulturtheoretisch inspirierte Verfahren der Beobachtung an.

**Michael Baum** ist Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Literaturtheorie, Literatur des 18. bis 20. Jahrhunderts sowie Theorie der Literaturdidaktik, Bildungstheorie und intermediale Literaturdidaktik.

**Marion Bönninghausen** ist Professorin für Literaturdidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Leseforschung, Literatur-, Medien- und Theaterdidaktik. Sie ist Mitbegründerin und Leiterin des Schreib-Lese-Zentrums des Germanistischen Instituts an der Universität Münster.

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Baum / Bönninghausen (Hrsg.) · Kulturtheoretische Kontexte



Michael Baum / Marion Bönninghausen (Hrsg.)

## Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik



Schneider Verlag Hohengehren

Michael Baum / Marion Bönninghausen  
(Hrsg.)

**Kulturtheoretische Kontexte  
für die Literaturdidaktik**



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0708-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

Printed in Germany. Druck: Djurcic, Schorndorf

**Inhaltsverzeichnis**

*Michael Baum / Marion Bönninghausen*

Einleitung: Über kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik ..... 5

*Gerhard Härle*

Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik ..... 9

*Marcus Steinbrenner*

Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften ..... 25

*Torsten Pflugmacher*

Deutschunterricht und Didaktikindustrie. Kritische Theorie nach ihrer empirischen Wende ..... 47

*Jens Birkmeyer*

Kritische Literaturdidaktik heute. Kontexte einer zu aktualisierenden Theorie ..... 63

*Klaus Maiwald*

Was leistet(e) der Konstruktivismus für eine theoretische Verortung der Literaturdidaktik? ..... 79

*Achim Barsch*

Literaturdidaktik im Kontext neuer Medien ..... 97

*Michael Baum*

Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion  
vergaß ..... 107

*Marion Bönninghausen*

Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im  
literaturdidaktischen Kontext ..... 125

*Wolfgang Fehr*

Mentalität, ‚Social Energy‘ und literarische Kompetenz: Literaturgeschichtliche  
Modellierungen am Beispiel der 1770er und 1950er Jahre. Auch ein Beitrag  
zum Theorie-Praxis-Problem im fachdidaktischen Diskurs ..... 145

Verzeichnis der Beiträger ..... 157

Michael Baum / Marion Bönninghausen

**Einleitung: Über kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik**

Die Literaturdidaktik kann verstanden werden als interdiskursives System aus verschiedenen Disziplinen, die – abhängig von wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen – immer neu gegeneinander austariert werden müssen. Gerade die Nähe zur Praxis der Literaturvermittlung bedingt eine fortwährende Revision der Aufgabenfelder und Verfahren sowie bestimmte Erwartungshaltungen hinsichtlich der Lösung praktischer Probleme von Seiten der öffentlichen Meinung und der Politik.

Darauf ist unter anderem die Umschichtung des literaturdidaktischen Diskurses in Folge der PISA-Diskussion zurückzuführen. Diese hat einen Wandel in der Ausrichtung vieler literaturdidaktischer Forschungen hin zu Verfahren der empirischen Sozialwissenschaft erbracht (wobei der Begriff der Empirie selbst noch eingehender zu diskutieren wäre). Die Kraft dieser Bewegung scheint gegenwärtig langsam nachzulassen. Neuerlich besteht Bedarf an kritischer Revision und Neuorientierung, da gerade die neuen Formen der disziplinären Selbstbeschreibung, welche die basalen Begriffe von Sprache, Literatur, Kommunikation, Gesellschaft und Bildung grundlegend reformuliert hatten, offensichtlich doch nicht in dem gewünschten Maße diskursiv durchsetzungsfähig sind.

Der gelegentlich überforciert anmutende Wechsel der Fragestellungen und Arbeitsweisen verlangt, so scheint es, nach einer Grundlagenforschung, die Prozesse der Selbstaufklärung in Gang setzt und nach möglichen theoretischen Rahmungen für eine sich ständig neu erfindende Literaturdidaktik fragt. Dabei kann, so die Leitlinie der in diesem Band versammelten Beiträge, die Auffassung leitend sein, dass auf geisteswissenschaftliche Theorietraditionen, die Sprache, Literatur und Gesellschaft als Feldern der Reflexion Priorität einräumen, nicht verzichtet werden sollte.

Thema der Tagung „Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik“, die im Juni 2008 im Deutschen Literaturarchiv in Marbach stattfand und die der vorliegende Band dokumentiert, ist deswegen die Diskussion kulturtheoretischer Konstrukte hinsichtlich deren Bedeutung für die literaturdidaktische Theoriebildung.

Es geht also um Beiträge zur Grundlagenforschung des Faches, die das interdiskursive Spiel mit kulturtheoretischem Einsatz spielen. Zu fragen ist insbesondere, welche Funktion kulturwissenschaftliche (Super-)Theorien wie Hermeneutik, empirische Literaturwissenschaft, Konstruktivismus, Kulturosoziologie, Dekonstruktion, kritische Theorie, Theorie(n) der Interkulturalität und Intermedialität etc. heute noch oder wieder für die literaturdidaktische Theoriebildung haben. Dabei kann es wohl kaum um ein Überstülpen solcher Theoreme auf die Didaktik gehen, sondern vielmehr um didaktische Lesarten, Rekonfigurationen, Anwendungen und Situierungen (von didaktischen Problemen in diese Theoriegebäude). Globale theoretische Perspektiven auf der einen sowie Adaption und Reformulierung einzelner Begriffe oder Teiltheoreme, die dann auf spezifische didaktische Probleme angewendet werden, auf der anderen Seite, sollen sich ergänzen.

Ziele der Tagung und des vorliegenden Bandes waren und sind: